DOCUMENT RESUME

ED 149 624 FL 009 215

AUTHOR Pieron, C.
TITLE Formation Linguistique des Travailleurs Immigres: Observation d'un Stage Intensif en Entreprise (Linguistic Training of Immigrant Laborers: Observation of an Intensive Course within a Business Enterprise). Melanges Pedagogiques, 1977.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 77
NOTE 23p.; In French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adult Education; Communicative Competence (Languages); *Discourse Analysis; French; *Immigrants; *Instructional Materials; Intensive Language Courses; *Language Instruction; Language Skills; Post Secondary Education; Reading Comprehension; Reading Skills; *Second Language Learning; Student Needs; Student Teacher Relationship; Teaching Methods; *Use Studies; Writing Skills

ABSTRACT

This article reports on observations made during an intensive course in French organized by a business firm for its immigrant Portuguese workers. The principal aim of this project was to study course materials as they are actually used. Special attention was therefore paid to: (1) teacher discourse, which, although an essential component of classroom methodology, does not in fact appear in the pedagogical materials; (2) learner discourse, which is a useful indication of the relevance of the course materials to the learners' actual needs; and (3) the proportion of teacher-talk versus learner-talk, since this plays an important role in making efficient any course based on the acquisition of responses. A striking observation was the way in which the course, which was basically oral to begin with, concentrated more and more on the written language. This was due to the fact that the workers wished to improve their chances of promotion and this meant acquiring the relevant communicative skills, in this case, reading and writing skills. This caused problems for the teachers, who were not prepared to adjust their pedagogical practices to their students' demands, and fell back on traditional methodology. Thus a methodology needs to be developed which takes into account the communicative needs of workers. (Author/AM)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED149624

MELANGES PEDAGOGIQUES 1977

C. PIERON

FORMATION LINGUISTIQUE DES TRAVAILLEURS IMMIGRES : OBSERVATION D'UN STAGE INTENSIF EN ENTREPRISE

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

C.R.A.P.E.L.

FL009215

ABSTRACT

This article reports on observations made during an intensive course in French for migrant workers. The main aim of this project was to study course materials as they are actually used ; and for this reasons special attention was paid to :

a) *teacher discourse* which, although an essential component of any classroom methodology, does not in fact appear in the pedagogical materials ;

b) *learner discourse* which is a useful indication of the relevance of the course materials to the learners' actual needs ;

c) *the proportion of teacher-talk v. learner-talk,* since this plays an important role in making efficient any course based on the acquisition of responses.

Such a study is valuable because it shows how learners' aims influence the use which is made of course materials. The most striking example of this is the way in which the course, which was basically oral to begin with, concentrated more and more on the written language : this was due to the fact that the workers wished to improve their chances of promotion and that to do so meant acquiring the relevant communicative skills, such as reading instructions and writing reports. This puts the teachers under considerable pressure to adapt the course to the learners' needs ; but they are not pedagogically equipped to deal with the types of problem which then occur, and they tend simply to fall back on traditional classroom methodology.

Such a study shows that the most urgent problem in this field is the development of a methodology which takes into account the linguistic needs of workers in the communicative situations with which they are faced, i.e. primarily in their working life.

En 1974, J.-P. Lagarde et C. Vigier ont exposé la mise en place d'une recherche dans le domaine de la formation linguistique des travailleurs immigrés [1]. Cet article présentait notamment le compte rendu d'une action en entreprise, stage extensif destiné à des Portuguais et entièrement pris en charge par l'équipe de recherche. Il s'agissait, par une intervention directe sur le terrain, d'expliciter et de vérifier un certain nombre d'hypothèses sur la pédagogie à mettre en œuvre avec ce public particulier. Pour élargir le champ d'investigation, il est apparu nécessaire d'analyser le fonctionnement de groupes animés par d'autres, dans des conditions et avec des méthodes différentes. C'est ainsi que l'auteur de ces lignes a eu la possibilité de suivre pendant cinq semaines le déroulement d'un cours intensif en entreprise. Mais, autre différence par rapport à l'expérience précédente, son rôle s'est limité à l'observation : il n'a en aucune façon participé à l'animation, et n'a assumé aucune responsabilité pédagogique [2].

CARACTERISTIQUES DE LA FORMATION ET TYPOLOGIE DU GROUPE :

a. Conditions du stage :

Le stage observé, organisé en entreprise, a été entièrement pris sur le temps de travail, avec rémunération des stagiaires. D'une durée de 200 heures, il s'est poursuivi pendant cinq semaines de 40 heures chacune (de 7 h 30 à 11 h 30 et de 13 h à 17 h du lundi au vendredi). Ce sont donc des conditions exceptionnelles, puisque seule une minorité de travailleurs en formation bénéficie de cours intensifs.

b. Typologie du groupe :

Le groupe se caractérise par une hétérogénéité perceptible à plusieurs niveaux :

— *nationalité* : le groupe est constitué de 9 Algériens, 2 Français musulmans d'origine kabyle, 1 Marocain et 1 Italien ;

— *âge* : les stagiaires ont de 26 à 44 ans ;

— *situation personnelle* : à une exception près, tous sont mariés, mais 4 seulement ont leur famille en France, les autres vivant dans un foyer situé dans l'enceinte même de l'usine ;

— *degré de scolarisation* : exceptés deux Algériens qui prétendent n'avoir jamais été scolarisés, mais qui néanmoins savent plus ou moins lire et écrire l'arabe, les autres ont connu des scolarités diverses (école coranique/école française). Certains ont fréquenté ou fréquentent des cours du soir ;

[1] Cf. bibliographie.

[2] Nous tenons à remercier Monsieur J.P. Lagarde pour l'aide qu'il a bien voulu nous apporter dans la rédaction de cet article.

— *durée du séjour en France* : ils sont en France depuis 12 ans en moyenne mais l'un compte déjà 21 ans de présence et un autre 2 seulement.

Une telle hétérogénéité affecte nécessairement le niveau linguistique des stagiaires et pose de sérieux problèmes à l'enseignant.

Mais par delà cette diversité, les stagiaires présentaient des caractéristiques communes : c'étaient des travailleurs en France depuis plusieurs années, sachant plus ou moins lire leur langue maternelle et ayant, à des degrés différents, une certaine maîtrise du français. Ils constituaient donc un public assez représentatif de l'alphabétisation où, actuellement, les vrais débutants sont rares. Or, face à un tel public, le moniteur est assez démuni puisque c'est pour des débutants que la plupart des méthodes ont été conçues. Comme il est souvent difficile de construire tout seul ses propres matériaux pédagogiques, d'autant que le moniteur a rarement bénéficié d'une véritable formation méthodologique, il est contraint de recourir à une méthode qu'il doit tenter d'adapter. Tel a été le cas des deux monitrices chargées de l'animation[3].

Un des intérêts de cette observation était de voir comment la pratique pédagogique allait modifier — améliorer ou pervertir — la méthode préconisée par l'organisme et de pouvoir, par cette étude, cerner le type d'outil qui serait nécessaire.

OBJECTIFS ET DEROULEMENT DE L'OBSERVATION

a. Une approche inductive

Il existe un certain nombre de travaux et d'études portant sur le problème de l'observation et de l'évaluation d'un groupe de formation[4]. Notre investigation bibliographique nous a cependant convaincus qu'aucune des « grilles d'observation » proposées ne répondait à la spécificité de la situation. Nous avons donc jugé préférable, pour cette première observation, de retenir une approche empirique et plutôt inductive : nous n'avons pas, au départ, posé explicitement un corps d'hypothèses théoriques que l'observation aurait eu pour tâche de vérifier (démarche hypothético-déductive), mais il ne pouvait s'agir pour autant d'une observation naïve (si l'on ne sait pas ce que l'on cherche, on ne voit pas ce que l'on trouve). Certaines intuitions nées de notre expérience d'animateur ont donc guidé notre observation et lui ont fourni certains cadres de référence.

[3] L'animation était confiée à deux jeunes femmes de 25 à 30 ans, mariées, se relayant toutes les demi-journées. Leur formation initiale était différente, l'une possédant le baccalauréat et l'autre une licence de lettres ainsi qu'une connaissance de l'arabe (deux années d'études supérieures).

[4] Cf. par exemple : CREDIF : Mission Formation de Formateurs.

Si nous sommes parfaitement conscients de l'existence de ces pré-supposés, nous n'avons pas tenté préalablement de les expliciter et surtout de les articuler en un système cohérent. C'est pourquoi parler d'approche « plutôt » inductive nous paraît rigoureusement exact.

b. La démarche suivie par l'observateur

On peut distinguer trois niveaux d'observation :

1. analyse descriptive

A ce niveau, l'observateur était animé d'une volonté d'exhaustivité. Il s'agissait de recueillir le maximum de données sur ce qui se faisait pendant le stage, la façon dont cela se faisait, le temps que cela nécessitait. Il a de cette manière établi un compte rendu quotidien comprenant trois volets :

— inventaire du travail effectué ;
— description des procédures de travail ;
— analyse du rythme de travail et de la répartition des activités.

2. analyse thématique

L'observateur a retenu certains thèmes dont le dénominateur commun est l'étude de la méthode en situation. Il a réuni un certain nombre de données quantitatives sur les temps de parole. Il a relevé et tenté d'analyser :

— *le discours des enseignants* : ce discours est en effet un des constituants fondamentaux du cours et a des effets certains sur l'efficacité de la méthode. Or il ne se manifeste que dans la pratique pédagogique. S'il est susceptible de variantes individuelles, on peut néanmoins dégager bien des constantes.

— *le discours des stagiaires* : le discours des stagiaires permet de saisir — en partie — leurs réactions face à la méthode, à la situation d'enseignement, aux enseignants, leurs préoccupations et leurs attentes — en partie seulement, car la plupart de ces réactions appartiennent bien sûr au domaine du non-dit. Il permet aussi de mesurer leurs connaissances linguistiques préalables et partant, d'envisager l'adéquation entre leurs besoins et ce qu'offre la méthode. Il devrait enfin dans une certaine mesure, par la comparaison entre les productions du début de stage et celles de fin de stage, témoigner de l'efficacité de la méthode. Mais cet aspect du travail qui aurait privilégié le groupe en formation au détriment de la méthode a été quelque peu négligé.

3. analyse appréciative

Cette analyse englobe des éléments d'appréciation objectifs ou prétendus tels (comparaison des tests initiaux, de mi-parcours et de fin de stage) aussi

bien que des impressions subjectives corrigées par la diversité des sources (opinions des monitrices, des observateurs et du responsable de la formation dans l'entreprise, venus à plusieurs reprises visiter le groupe - auto-évaluation des stagiaires).

Nous ne retiendrons, dans ce rapport, que certains aspects du travail effectué, en éliminant tout ce qui est exclusivement descriptif (1er niveau de l'observation) ainsi que toutes les remarques que d'autres observations nous font juger trop liées à la situation particulière et en conséquence, très peu généralisables.

I. — LE DISCOURS PROFESSORAL

Le discours professoral se caractérise par une tonalité très révélatrice de la pesanteur des schémas traditionnels sur la pratique pédagogique. Sa fonction essentielle paraît bien d'asseoir l'autorité magistrale. Voici, à titre d'exemple, un extrait assez représentatif du discours habituel des monitrices.

> (...) Monsieur C., corrigez au lieu de parler, vous avez fait des fautes, corrigez / café, é accent aigu / Pas d's à la 3e personne / alors vous avez corrigé ? / montrez voir !.. où elles sont les corrections ?.. Bon, là j'ai vu, j'ai vu / Pourquoi vous avez enlevé le « s » de « je vais » ? je vais : V.A.I.S. / alors vous fermez vos cahiers / alors on va voir « aller à » et « aller chez » / chut / Monsieur A... !.. vous posez votre stylo et vous arrêtez d'écrire !.. Si ça continue je vais apporter une boîte et mettre les stylos dedans et je les sortirai que quand on fera un exercice /

Deux grands thèmes constituent ce discours : le souci de la correction morpho-syntaxique et la volonté de maintenir la discipline.

a. La métalangue grammaticale

La majeure partie du temps de parole des monitrices est constitué par un discours de type grammatical. On peut distinguer deux types de discours sur la langue :

— l'un traditionnel, fondé sur une grammaire explicite et utilisant la terminologie scolaire.

Exemple :

> « alors un exercice avec « aller », maintenant / Alors je vous explique : vous avez / *le sujet* /, alors vous devez mettre le / *verbe* / et ensuite le / *complément* /.»

— l'autre, plus fidèle à l'esprit de la méthode qui préconise une grammaire implicite (le stagiaire doit dégager les lois de fonctionnement d'une structure par suite de manipulations linguistiques ; on ne cherche pas à développer en lui une capacité descriptive, mais à lui permettre de produire des énoncés). Ainsi ces commentaires sur un exercice de transformation du type : « je vais au travail » — « j'y vais à pied ».

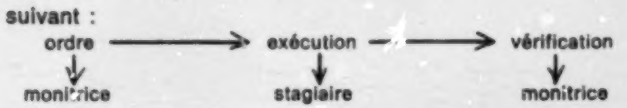
> « vous voyez « au travail » est remplacé par « y » / ... alors vous m'utilisez le y (...) Si vous commencez la conversation vous ne pouvez introduire le y, vous ne pouvez l'introduire que si on en a déjà parlé... »

b. Le langage comme instrument pour asseoir l'autorité de l'enseignant

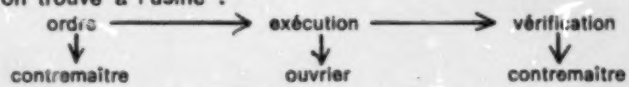
Voici un échantillon de discours professoral qui illustre bien un certain type de relation pédagogique :

> « Bon, on fait une petite dictée maintenant / vous étiez en train de dormir Monsieur P... ? / ouh la la la, eh ben, / Bon, on continue / non, un petit accent / Bien / comme ça / euh, y'a pas de « y » / oui, bien / oui, c'est bien / oui, / bon / vous écrivez, hein, vous écrivez ça / y'a un « y » ? / oui, c'est ça, y'a un « y » / deux « l » hein vous allez / oui, c'est bien... le point d'interrogation vous ! /

Le schéma est le suivant :



C'est celui que l'on trouve à l'usine :



La vérification comme à l'école primaire fait encourir :

— le satisfecit : « c'est bien »
— le blâme : « le point d'interrogation, »
— la moquerie : « Hou, la la la, eh ben ! »

Le discours professoral évoque donc bien plus l'école primaire traditionnelle qu'un stage de formation pour adultes. Il montre le poids des conditionnements antérieurs, et ce qui doit être souligné c'est qu'il correspond tout à fait à l'attente des stagiaires. Ils sont sécurisés par cette pédagogie et ont le sentiment de vraiment travailler.

Mais ce type de discours s'oppose à la méthodologie retenue par les concepteurs du matériel et modifie de façon non négligeable la méthode, ce qui souligne la nécessité qu'il y a d'étudier les méthodes en situation.

II. — LE DISCOURS DES STAGIAIRES

Dans ce type d'étude, il ne peut s'agir de proposer une analyse exhaustive du discours des stagiaires. Mais il importait dans notre perspective de tenter d'apprécier les connaissances linguistiques que les travailleurs avaient acquises de façon autonome et de cerner leurs centres d'intérêt de façon notamment à mesurer l'adéquation entre leurs besoins ou leurs désirs et ce que propose la méthode. De ce point de vue, une rapide description de leur lexique nous a semblé pertinente. Leur production verbale révèle :

— les thèmes déclencheurs d'expression

— les réactions face à la méthode.

a. Le lexique des stagiaires

Cette étude a été menée à partir de la transcription du discours des stagiaires ; il s'agit donc de leur vocabulaire actif. Dans ce corpus, ne sont pas comptabilisés les mots figurant dans la méthode utilisée ni les mots grammaticaux. Nous avons ainsi établi un corpus de 900 mots environ dont seulement 20 % figurent dans *Le Français fondamental*[5]. Les substantifs dominent et sont presque tous concrets. Il y a fort peu d'adjectifs (moins de 5 %), l'article occupe une place minime.

Il est possible de regrouper ce vocabulaire sous un certain nombre de rubriques thématiques qui font bien apparaître les centres d'intérêt des stagiaires, puisque le vocabulaire de la méthode ayant été éliminé, ce sont les productions plus ou moins spontanées qui ont été analysées.

On peut ainsi distinguer certains grands domaines :

— *Le vocabulaire technique lié au monde du travail et de l'automobile : (20 %).*

Il semble avoir été appris à l'usine et se trouve limité au domaine de l'aciérie qui les emploie. Une partie est liée à la nécessité professionnelle, l'autre au désir d'un objet symbole de réussite (la moitié des stagiaires possédait une voiture).

[5] Cf. GOUGENHEIM (G.) et al.

— *Le vocabulaire historique et géographique : (15 %).*

Sa relative importance trahit une curiosité et un intérêt que nous avons souvent observés dans les groupes — la géographie physique et plus précisément l'énumération et la localisation des pays et des villes ainsi que les personnages et anecdotes historiques retiennent particulièrement l'attention des stagiaires. Ils font preuve en la matière d'une certaine érudition. Une analyse plus précise révèle que leur curiosité ne se limite pas au pays d'origine et au pays d'accueil. Par exemple, en géographie, nous avons relevé : 11 termes concernant les pays d'origine, 30 la France, 13 l'Europe et 19 le reste du monde. En histoire — nous prenons le mot au sens très large —, la période contemporaine est, par suite des media, privilégiée ; les artistes de la chanson et du cinéma prennent le pas sur les hommes politiques. Mais apparaissent dans leurs discours des personnages dont la mention surprend beaucoup l'observateur : Charles Martel, Jeanne Hachette, Lally-Tollendal. Renseignements pris, ils proviennent de certains textes, lus par les stagiaires dans de vieux manuels de l'école primaire. L'acquisition de telles connaissances, fruit de l'effort personnel fait pour apprendre à lire est donc assez accidentelle, mais qu'elles aient été retenues au point d'apparaître dans un discours spontané traduit un goût certain pour les connaissances non directement utilitaires, goût que l'on retrouve dans la rubrique suivante.

— *Le vocabulaire relevant du monde animal : (5 %).*

Les stagiaires: connaissent assez bien la vie des animaux et aiment en parler en comparant ceux de leurs pays d'origine à ceux que l'on rencontre dans le pays d'accueil.

On ne peut certes pas tirer des conclusions définitives de l'observation de ce seul groupe et il serait absurde de dire que tous les travailleurs immigrés souhaitent parler de géographie, d'histoire ou de la vie des animaux. Mais ce qui paraît intéressant, c'est de constater à travers ces observations — ce que nous avons vérifié par ailleurs — leur intérêt pour des sujets non immédiatement « utilitaires », leur désir de connaissance gratuite et ce que nous appellerions volontiers leur curiosité intellectuelle. Or, il faut reconnaître que rares sont les méthodes susceptibles de satisfaire de telles aspirations.

b. Les thèmes déclencheurs d'expression

Certains thèmes déclenchent chez les travailleurs des discours spontanés qui permettent d'apprécier leurs connaissances linguistiques et surtout leur

remarquable talent de conteurs. Les thèmes les plus significatifs de ce point de vue ont été les suivants : l'arrivée en France, la confrontation entre la « culture » (au sens le plus général du terme) du pays d'accueil et celle du pays d'origine et le problème de la formation. Pour chacun des thèmes nous avons retenu un extrait du discours produit. Plus que jamais, il faut regretter les insuffisances de la transcription ; mais pour que la richesse du discours soit vraiment perceptible, un enregistrement-son n'aurait pas suffi, il aurait fallu un enregistrement vidéo, opération impossible puisqu'il s'agissait d'une parole surgie spontanément à un moment imprévisible.

— *Les premières expériences en France.*

Histoire de Monsieur A... français-musulman, d'origine kabyle, en France depuis 15 ans.

> « Moi, la première fois que je suis arrivé à Paris, j'ai été à un café / le patron c'était un du pays à moi / il m'a donné une chambre et à manger et m'a dit / tu payes quand tu as du travail / mais je connaissais pas les endroits où c'qui faut aller pour trouver l'embauche / alors je me promenais comme ça sans connaître / je trouve une entreprise / je rentre / on me dit d'accord / tu commences demain matin 7 h / j'étais content / Pour rentrer je prends un taxi passque je savais pas retourner à ma chambre / le lendemain j'ai pas pu retrouver l'usine, alors j'allais à la Place Cambronne / Là oussqu'il y a le métro / et je m'asseyais sur un banc toute la journée / — Rires — / à la fin du mois j'ai tout dit au patron / c'était la vérité / comme il était du pays, c'était toute la vérité / Rires /

— *La confrontation entre deux cultures.*

Voici une anecdote, avec une conclusion sous forme de sentence reprise par plusieurs stagiaires, qui donne une assez bonne idée de la communication dans le groupe :

> « Madame, s'il vous plait / avant de partir en vacances / j'ai acheté un manteau 45.000 balles / (inaudible) / un copain il vient chez moi / il prend le manteau / il le garde un jour / et il revient / et il me dit / : « ça c'est un beau manteau » / je lui dis / Si tu veux tu peux le prendre 15 jours / (inaudible) il me l'a jamais rendu / et moi qu'est-ce que je peux dire ? / c'est un copain, c'est comme un frère / prêter c'est donner. »
>
> (S. 3 ans en France - 2 ans école française)

« Les copains y sont pas tous pareils / c'est comme les doigts de la main / y a des petits, des gros / »

(G. 8 ans en France - 7 ans école arabe)

« En France c'est pas comme ça Madame, (... inaudible) un copain on a confiance, on lui prête sans papiers, sans quoi on est pas un bon copain... »

(K. 8 ans en France - 6 ans école arabe)

« En français on dit le plus bon c'est le plus con »

(A. 14 ans en France - 1 an école)

« Ecoute, si y'a pas de copains y'a pas de monde. »

(S. 1[illegible] ans en France - 3 ans de cours du soir)

Le problème de la formation.

Etant données notre optique et la priorité que nous accordons, dans notre recherche, à l'étude de la méthode, les propos tenus par les stagiaires sur ce thème méritent d'être retenus dans la mesure où ils traduisent leurs aspirations et l'analyse qu'ils font de leurs besoins. Ils soulignent le hiatus qui existe entre leur attente et ce qui leur est proposé. Ils recouvrent ce que pensent la plupart des travailleurs immigrés rencontrés au cours d'autres observations, dès lors qu'ils ne sont plus des « débutants ».

« 5 semaines comme ça, c'est pas adapté à nous / c'est juste bon pour les nouveaux / Pour apprendre : — Prends la pelle et viens bosser — et pour acheter les tomates / c'est pas sérieux ça / Pour acheter les tomates j'ai pas besoin de savoir le français / je montre avec le doigt / ça suffit / Pour le travail une personne / à moins d'être fou ou aveugle / ou quoi je ne sais pas moi / elle ira pas mettre sa main sur la chaîne / alors .. tout ça c'est juste bon pour le pa'ron pour avoir des manœuvres / c'est pas avec ce cours qu'on peut aller à la formation professionnelle / mais c'est ça qui nous intéresse. / »

Monsieur S..., O.S., âgé de 35 ans,
en France depuis 17 ans.

c. Les réactions face à la méthode

Les propos tenus sur la formation annoncent les réactions face à la méthode. Celles-ci ont été très hostiles au départ et les premières séances ont été assez tendues. Et l'hostilité qui a accueilli le premier film traduisait le refus d'une pédagogie conçue comme infantilisante, ce qui, dès le premier jour, a été dit explicitement.

— d'une façon un peu agressive :

> « vous n'avez pas d'autres choses ? Pass'que si tout ce que vous avez à nous proposer c'est des histoires pour petits enfants comme ça, je m'en vais... »

— d'une façon plus humoristique :

> — « Mademoiselle, il est 4 h, c'est l'heure du goûter... on a droit à notre chicorée puisqu'on est à l'école des gosses ! »
> — « Celui qui travaille bien aura un bonbon à la fin de la journée... »
> — « Oh non, pas un bonbon, un chewing-gum... »
> — « On est tout de même plus calmes que des enfants. »

Ces réactions expliquent, comme on le verra plus loin, que le temps imparti à l'oral a été considérablement réduit au profit de l'écrit.

Nous ne pouvons clore cette rapide étude du discours des stagiaires sans mentionner un phénomène qui nous a surpris : l'utilisation ludique du langage par les stagiaires.

Les exemples abondent, nous n'en donnerons que quelques-uns :

— Les altérations phonétiques volontaires :

> « tu sors de trop » devient « tu sors du trou »
> « j'ai eu le code » devient « j'ai eu le colt »

— Les calembours :

> « Visage Pâle... ais de justice »
> « S'il te plaît... ula Clark »

Sans doute, cette volonté de rire et de faire rire trahit-elle de la part des stagiaires une manifestation de distance à l'égard d'une méthode peu adaptée à leur niveau ; mais on peut aussi se demander si ces « prouesses linguistiques » ne dénotent pas une « compétence » (au sens chomskien du terme) que l'ensemble de leurs « performances » habituelles aurait peut-être tendance à masquer.

III. — DONNEES QUANTITATIVES SUR L'EMPLOI DU TEMPS ET LA REPARTITION DES TEMPS DE PAROLE

a. L'emploi du temps

Dans un stage intensif de 200 h, il n'est pas inintéressant de relever le temps imparti aux différentes activités et aussi le temps « perdu ». Par temps « perdu », nous désignons tout le temps qui échappe à l'enseignement et nous distinguerons : le temps consacré aux épreuves d'évaluation, les jours fériés non récupérés et les pauses. Par pause, nous entendons tout moment où le groupe est officiellement au repos ; nous ne comptabilisons pas les inévitables moments de latence entre et pendant les différentes activités.

	TOTAL MINUTES	TOTAL HEURES	%
Pause	2 317	38 h 37 mn	20
Oral	2 387	39 h 47 mn	20
Ecrit	5 383	89 h 43 mn	45
Calcul	437	7 h 17 mn	3
Divers (jours fériés non-récupérés et tests)		environ 25 h	12

Tab. 1

N.B. : Comme seuls les ordres de grandeur sont intéressants, nous avons arrondi les pourcentages.

Ces tableaux font apparaître une constante augmentation des temps de pause qui est plus nette encore si l'on considère, plutôt que les semaines, le premier et dernier jour (30 mn / 140 mn). Mais ils ne montrent pas que les activités orales se situent surtout le matin et en général dans la première heure de cours — cela ne signifie pas qu'elles exigent plus d'attention que le

observe par ailleurs que le silence règne pendant les 2/3 du temps où l'on travaille. Un autre test qui consistait à noter, toutes les deux minutes, le détenteur de la parole dans le groupe confirme à la fois l'importance du temps de parole des monitrices et celle des silences.

Le tableau suivant, qui détaille les temps de parole en fonction du type d'exercice va dans le même sens. Il s'agit d'exercices effectués dans la journée du 23 avril.

APTITUDE	Type d'exercice	Répartition des temps de parole monitrice/ stagiaires	Temps morts (manipulations de matériel etc.)	Temps de silence (nécessités par la nature de l'exercice)	Durée totale de l'exercice
E.O.	« exploitation d'une structure grammaticale »	monitr. : 2'3" stag. : 4'38"	1'19"	0	8'
E.O.	discussion improvisée	monitr. : 2' stag. : 17'	1'	0	20'
C.E.	lecture	monitr. : 35" stag. : 3'25"	1'	0	5'
E.E.	dictée	monitr. : 3'30" stag. : 0	5'	26'30"	35'
	correction phonétique	monitr. : 6'30" stag. : 10"	6'20"	0	13'

Tab. 5

Ce tableau appelle d'autres commentaires :

— Il fait apparaître que si les temps de pause sont relativement longs, les temps morts en revanche sont extrêmement limités, ce qui signifie que les temps de pause sont à mettre sur le compte de la nécessité et non de quelque laisser aller de la part des monitrices.

— Il met en évidence l'attention et l'application des stagiaires puisque pendant le long exercice de dictée, aucun n'a pris la parole. L'observateur a

d'ailleurs remarqué que jamais au cours de ce type d'exercice leur attention et leur application ne se sont démenties, ce qui constitue une nouvelle preuve de leur attirance pour l'écrit et de leur goût pour une pédagogie traditionnelle.

— Si l'on pondère les résultats donnés dans le tableau par d'autres chronométrages, on constate l'importance respective de ces activités : 65 % du temps de parole des stagiaires relève de l'expression orale spontanée, 15 % de l'oralisation d'un texte écrit (lecture) et seulement 20 % de l'expression orale provoquée par la méthode. Cela montre la faculté d'adaptation des monitrices qui, sous la pression des stagiaires, ont délaissé une méthode inadaptée. même si elles n'ont pas osé ou pas pu l'abandonner complètement.

IV. — ANALYSE APPRECIATIVE

Ce rapport d'observation de stage serait notoirement incomplet s'il ne faisait pas une place à l'évaluation, puisque tout stage comporte cette phase. Mais le travail que nous avons effectué portait sur l'observation d'une méthode en fonctionnement et ne nous prédisposait donc pas à l'évaluation des progrès du public. Si l'observation est un moyen d'évaluation, on ne saurait pour autant confondre les deux opérations. Or ce que nous avons choisi d'observer ne nous permettait pas de dépasser le stade d'une évaluation sommaire sans vrai fondement scientifique, en sorte que les opinions des principaux intéressés nous semblent beaucoup plus pertinentes, d'autant qu'elles mettent l'accent sur notre préoccupation : la méthode. Dans la même perspective, nous présenterons les résultats des tests puisque ces derniers ont été conçus pour la méthode et en font, d'une certaine manière partie.

a. Les opinions des principaux intéressés

1. L'évaluation par les stagiaires

Nous avons déjà eu l'occasion de rendre compte des réactions des stagiaires pendant le stage, il n'est pas inutile d'y revenir. Nous ajouterons cependant un aspect que nous n'avons pas mentionné parce qu'il ne concerne pas la méthode, mais le principe du stage. Il nous semble néanmoins important d'en parler parce que ce problème semble rarement soulevé.

Les stagiaires ont à plusieurs reprises exprimé leur mécontentement au sujet du manque à gagner que représente une telle formation. En effet, s'ils perçoivent bien leur salaire intégral, presque toutes les primes sont supprimées. Or elles constituent une somme importante, variant entre 500 et 900 francs mensuels. D'où la réflexion de l'un d'entre eux : « ça revient cher les cours ».

Mais nous nous intéressons surtout ici à la séance d'auto-évaluation par laquelle s'est terminé le stage. Une telle auto-évaluation en public n'entrait pas dans les habitudes des stagiaires et ils ont surtout compris cette séance comme l'occasion d'exprimer leurs remerciements aux monitrices, à la direction de l'entreprise, et même... à l'observateur du C.R.A.P.E.L. De ce fait cette évaluation présente de sérieuses limites. Quelques-uns cependant ont exprimé une opinion qui révèle que les objectifs de la méthode ne correspondent pas aux attentes des travailleurs immigrés en France depuis longtemps. A titre d'exemples, deux citations qui rappellent étrangement d'autres que nous avons déjà faites, au cours de ce rapport.

> « Le problème c'est pas pour les magasins, les tomates, le pain / j'ai des yeux et des mains / on peut toujours se débrouiller / mais pour le travail c'est pas pareil / Le problème c'est pour le travail, pas pour le magasin... nous on est ici pour travailler / on est en France pour le travail, pas pour les magasins et tout ça. »
>
> « En un mois tu peux pas sortir pour savoir faire un rapport / Le chef y peut pas me compter dessus, c'est ça le problème. » *

2. L'évaluation par les monitrices :

Elles ont été surprises par le niveau des stagiaires, qui ne correspondait absolument pas aux résultats des tests initiaux. Ceux-ci exercent en effet une fonction de sélection : on ne prend que les plus faibles. Or les candidats stagiaires le savaient et ont, en conséquence, répondu de manière à être retenus.

Dans ces conditions, la méthode prévue ne correspondait absolument pas au niveau des stagiaires. Les monitrices ont donc été confrontées au délicat problème posé par les travailleurs immigrés lorsqu'ils ne sont plus débutants et ont essayé de le résoudre tant bien que mal. L'insatisfaction qu'elles ont ressentie à ce niveau a cependant été compensée par leur appréciation sur le fonctionnement du groupe : « c'est le groupe le plus sympathique et le plus

* Cela semble indiquer que les travailleurs souhaitent une méthode qui prenne en compte leur milieu professionnel et les situations de communication auxquelles ils sont confrontés quotidiennement. De ce point de vue, il eût été préférable, plutôt que de recourir à une méthode structurale, de mettre en œuvre une approche fondée sur les besoins de communication dans l'entreprise, inspirée, par exemple, de celle proposée par T.C. JUPP & S. HODLIN. En attendant la parution d'une adaptation française, on pourra se reporter à la note de lecture que F. DEBYSER lui consacre dans Migrants-Formation.

BIBLIOGRAPHIE

BLOT, B., et al., (1976). « *Niveau avancé pour travailleurs migrants : la recherche d'un emploi* ». E.N.S. St Cloud, C.R.E.D.I.F. multigr.

C.R.E.D.I.F., (1974). « Mission formation de formateurs ». Commission évaluation. In *Comptes rendus des rencontres 9 nov. 1973 / 2 fév. 1974.*

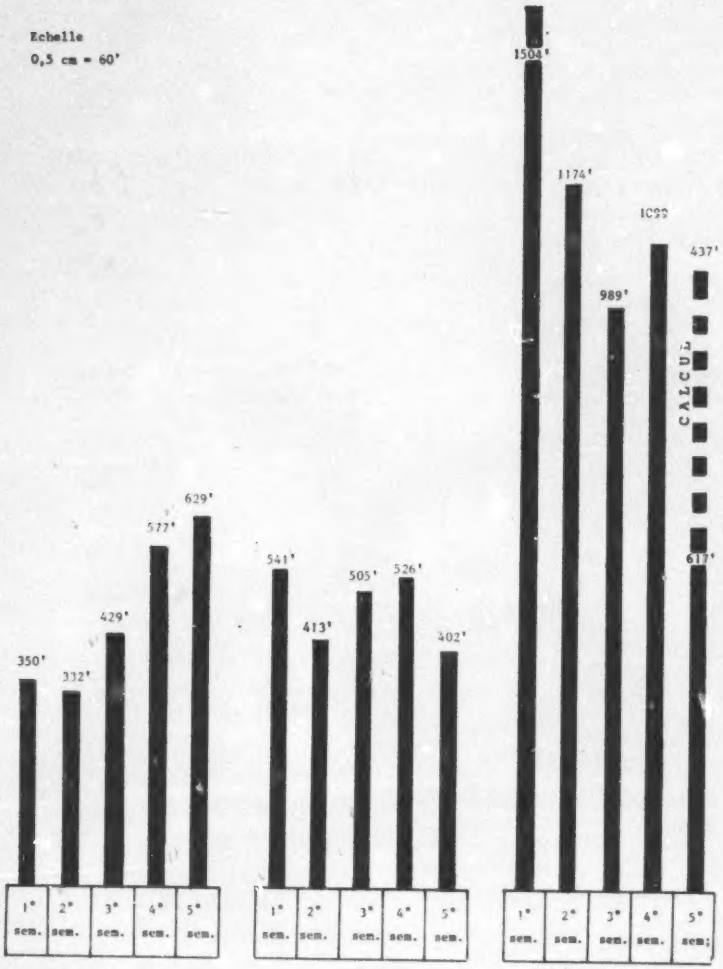
DEBYSER, F., (1976). In *Migrants-Formation. n° 16, mai-juin 1976.* Ministère de l'Education, B.E.L.C.

FREIRE, P., (1976). « L'alphabétisation et le rêve impossible ». In *Perspectives,* vol. IV, n° 1, p. 72.

GOUGENHEIM, G., RIVENC, P., MICHEA, R., SAUVAGEOT, A., (1964). « *L'élaboration du français fondamental* », Didier, Paris, 1964.

JUPP, T.C., HODLIN, S., (1975). " *Industrial English. An exemple of theory and practice in functional language teaching* ". Londres, Heineman, 1975.

LAGARDE, J.P., VIGIER, C., (1974). « Alphabétisation et insertion linguistique des travailleurs étrangers : mise en place d'une recherche ». In *Mélanges Pédagogiques 1974,* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.



Tab. 1: PAUSE

Tab. 3 : ORAL

Tab. 4: ECRIT

travail écrit (lecture/écriture ou calcul), mais provient de ce qu'elles motivent moins les stagiaires ; c'est le pensum avant la récompense. C'est pour cela qu'elles occupent dans l'ensemble de l'emploi du temps une place bien moindre que l'écrit (cf. tableaux 3 et 4).

Cela montre à l'évidence combien les réactions des stagiaires, leurs désirs et leurs mentalités pèsent sur la pratique pédagogique et l'intérêt qu'il y a à considérer la méthode en situation. C'est ce qu'a très bien dit P. Freire : « Les méthodes et les techniques, de toute évidence indispensables, se font et se défont dans la Praxis »[6]. Il faut souligner que dans le cas présent, les monitrices ont eu le mérite de savoir en tenir compte. L'importance des temps de pause est par ailleurs révélatrice de l'erreur qui consiste à imposer 8 h de travail intellectuel de ce type à des adultes qui n'en ont pas l'habitude, alors que même des gens rompus à cette discipline auraient des difficultés à supporter l'épreuve.

Il ne fait aucun doute que de tels stages intensifs ne représentent pas la meilleure solution et qu'il serait bien préférable et beaucoup plus efficace de répartir les 200 h autrement. Deux périodes d'une heure et demie chaque jour, l'une en début de matinée, l'autre dans l'après-midi, constitueraient sans doute l'emploi du temps idéal. Mais la production dans l'usine serait perturbée pendant plus de trois mois.

b. Répartition des temps de parole

Il importe de distinguer temps d'oral et temps de parole. En effet, un exercice de compréhension orale, par exemple, n'implique pas forcément une prise de parole ni des stagiaires — c'est évident — ni des monitrices puisque le pouvoir didactique est alors en général confié au magnétophone ; en sorte que pendant ce temps d'oral, personne dans le groupe ne prend la parole. Inversement, lors d'une activité d'écrit, il peut y avoir prise de parole pour demander ou donner une explication, par exemple. Nous dirons même que dans l'exercice de compréhension écrite, la lecture à haute voix, où il n'y a pas pas de production de discours oral, il y a bien prise de parole. Cela posé, on constate que sur un stage de 200 h, chaque stagiaire ne prend en moyenne la parole que pendant 1 h 30, alors que chaque monitrice parle pendant 15 h[7]. On

[6] Cf. FREIRE (Paulo).

[7] Tous ces temps ont été mesurés à l'aide d'un chronomètre avec autant de minutie que les conditions d'observation le permettaient. Le chronométrage a été fait de façon systématique pendant une semaine entière et de nombreux sondages sur le reste du stage ont permis l'extrapolation. Il va néanmoins sans dire que les chiffres avancés n'ont qu'une valeur indicative.

structuré que nous ayons rencontré. Ils ne copiaient guère les uns sur les autres*, s'aidaient lorsque c'était possible... il y avait une vie de groupe réelle et très agréable. C'est d'autant plus agréable qu'il n'en va pas toujours ainsi ». De fait, les difficultés et les tensions réelles des premiers jours se sont vite estompées et une bonne ambiance a assez vite remplacé l'agressivité des débuts.

3. L'évaluation par le responsable de la formation dans l'entreprise.

Il a mis l'accent sur la satisfaction exprimée par les stagiaires et confirmée par l'inscription de 7 d'entre eux au cours du soir[10]. Mais il est quelque peu réticent à l'égard des évaluations à chaud et pose le problème d'une évaluation différée.

Il est vrai que l'important n'est pas tellement ce que les stagiaires ont appris pendant le stage, mais ce qu'ils seront capables d'utiliser par la suite et surtout les potentialités d'apprentissage qu'a fait naître cette formation. C'est sans doute par une évaluation à ce niveau que l'on appréhenderait le mieux l'efficacité d'une méthode. Mais c'est à ce niveau précisément qu'elle est la plus délicate ; aux difficultés théoriques de l'évaluation s'ajoutent alors de grandes difficultés à joindre les travailleurs.

b. **Les résultats aux tests**

Il faut insister sur la conception des tests. Comme tous les tests d'acquisition, les tests finaux qui ont été administrés étaient destinés à mesurer ce qui a été retenu de la méthode. Ils ne présentent donc d'intérêt que si l'on admet le postulat que ce qu'enseigne la méthode est utile à l'apprenant pour l'amélioration de ses performances linguistiques en dehors de la situation d'enseignement. Or il serait trop facile de poser comme postulat ce qui précisément exige une démonstration.

Cette sérieuse réserve posée, les résultats sont tout à fait excellents. Qu'il suffise de prendre, à titre d'exemple, un exercice noté sur 8 :

5 stagiaires ont obtenu 8
5 stagiaires ont obtenu 7
2 stagiaires ont obtenu 6
1 stagiaire a obtenu 5

* Réapparaît subrepticement la vieille hantise du maître d'école !

[10] En effet, un cours du soir est organisé dans l'entreprise avec les mêmes monitrices.

Il est sans doute plus intéressant de noter qu'à la fin du stage, le classement des stagiaires est resté le même. Les plus forts sont restés les plus forts, et les plus faibles n'ont pas surmonté leur handicap ; cela s'explique en partie par le fait que sous la pression des plus forts, et par suite de l'inadéquation d'une méthode fondée sur l'acquisition des mécanismes et non sur la correction des mauvaises habitudes, le travail oral a été quelque peu négligé, surtout dans sa partie systématique (20 % du temps de parole d'un stagiaire, cf. ci-dessus).

V. — CONCLUSIONS

a. Le but de cette observation

Le but de cette observation était, rappelons-le, d'étudier une méthode d'alphabétisation en fonctionnement, et les éléments retenus l'ont été en fonction de ce but :

— *le discours professoral* : car c'est un des constituants de la méthode qui n'apparaît pas dans le matériau pédagogique alors que son rôle est très important ;

— *le discours des enseignés* : car il permet d'avoir une idée de l'adéquation entre la méthode et le public visé ;

— *la mesure des temps de parole* : car ils jouent un rôle non négligeable dans l'efficacité de méthodes fondées sur l'acquisition d'automatismes ;

— *l'analyse appréciative* : car elle permet de prendre conscience de la façon dont enseignants et enseignés perçoivent la formation, ainsi que d'enregistrer des réactions à propos de la méthode.

b. Limite de cette observation

La limite de ce compte rendu réside dans le fait qu'il n'envisage explicitement qu'une seule observation, ce qui ne permet pas de distinguer avec sûreté ce qui est conjoncturel (attitudes personnelles des enseignants, cas particulier d'un groupe d'enseignés...) de ce qui est structurel (c'est-à-dire inhérent à la méthode observée).

Mais cette limitation qui oblige à une certaine prudence dans l'affirmation des conclusions est corrigée par le fait que la plupart des points que nous avons retenus ont été choisis en fonction des résultats d'observations ponctuelles que nous avons pu effectuer ailleurs, des informations que nous avons recueillies dans la discussion avec de nombreux animateurs et surtout des enseignements que nous retirons des groupes dont nous avons la responsabilité directe.

c. La leçon de cette observation

L'intérêt d'une observation de ce type réside dans le fait qu'elle permet de mettre en évidence l'influence des désirs des apprenants sur le fonctionnement d'une méthode. Le fait le plus saillant est la mutation d'une méthode centrée sur l'oral en une formation orientée vers l'écrit. C'est que les travailleurs souhaitent une formation qui débouche sur une chance de promotion sociale, laquelle passe par des besoins communicatifs précis, liés à des situations de travail (lire des instructions, rédiger un rapport...). Les besoins ressentis par les travailleurs dans ce domaine exercent une pression importante sur les enseignants qui sont dans l'obligation d'adapter la méthode à ces besoins. Mais ils se trouvent alors confrontés à des difficultés auxquelles ils ne sont guère accoutumés, et ont tendance à reproduire un schéma scolaire traditionnel, tel qu'ils l'ont eux-même connu à l'école ; proposant par exemple, à des gens qui voudraient rédiger un rapport, de faire des dictées qu'ils choisissent dans des manuels de l'école primaire ou bien *De Vive Voix*.

De ce point de vue, on peut penser que le problème le plus urgent à résoudre demeure l'élaboration d'une méthodologie fondée sur la prise en compte des besoins langagiers des travailleurs dans les situations de communication qui sont les leurs, c'est-à-dire d'abord dans leur environnement professionnel. Si l'on veut en effet que les objectifs d'apprentissage coïncident quelque peu avec les besoins des apprenants, il est nécessaire de tenir compte non seulement du code linguistique (objectif essentiel des méthodes d'alphabétisation structurales), mais de tout ce qui, à l'intérieur d'une situation de communication précise, est nécessaire au bon fonctionnement de cette communication. A cet égard il faut souligner l'intérêt présenté par des travaux comme l'ouvrage de T. C. JUPP [11] ou bien encore le dossier élaboré par le CREDIF sur la recherche d'un emploi [12].

[11] Op. cit.

[12] Cf. BLOT, B., et al.